

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Способы формирования и развития навыков письма у  
обучающихся младших классов с интеллектуальной  
недостаточностью**

Выпускная квалификационная работа  
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.ф.н, профессор  
Кубасов Александр Васильевич

Исполнитель:  
Николаева Анастасия Алексеевна,  
обучающийся БО-41 группы  
очного отделения

\_\_\_\_\_  
дата

\_\_\_\_\_  
подпись

\_\_\_\_\_  
подпись

Руководитель:  
Мухин Николай Юрьевич,  
к.ф.н., доцент кафедры теории и  
методики обучения лиц с  
ограниченными возможностями  
здоровья

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	6
1.1. Психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых обучающихся младших классов.....	6
1.2. Особенности развития навыков письма у обучающихся с умственной отсталостью в сравнении с обучающимися с нормальным развитием.....	11
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	28
2.1. База диагностического исследования.....	28
2.2. Методика констатирующего эксперимента.....	29
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	32
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	36
3.1. Коррекционно-формирующая работа по повышению уровня навыков письма у умственно отсталых обучающихся.....	36
3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	46
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	51
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	54
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	64

## ВВЕДЕНИЕ

Речь играет важную функцию в жизни человека. Она является средством общения, средством обмена мыслями людей между собой. Без этого люди не могли бы организовывать совместную деятельность, добиваться взаимного понимания.

Данная категория обучающихся характеризуется стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в области познавательных процессов, от которых зависит качество усваиваемых знаний: нарушены процессы восприятия различной модальности, памяти, внимания, мышления.

Общее нарушение интеллектуальной деятельности, нередко осложненное недоразвитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, приводит к существенным затруднениям в овладении речью. Для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование всего головного мозга и других отделов нервной системы. Между тем у обучающихся с умственной отсталостью отмечается органическое поражение коры головного мозга, что приводит к возникновению разнообразных речевых расстройств.

Развитие моторики, в том числе и речевой, у обучающихся с нарушением интеллекта, протекает замедленно. Как слуховой, так и кинестетический контроль за речевыми движениями оказывается неточным.

Нарушение речи детей данной категории носит системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушаются все

компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй.

Большинство обучающихся с умственной отсталостью в силу своих особенностей развития, характеризуется недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом, что и является, в конечном итоге, пусковым механизмом возникновения многочисленных проблем в овладении школьной программой.

Рассматривая письмо обучающихся с умственной отсталостью, ученые исследователи обычно имели в виду ее первоначальные этапы. Их усилия были направлены на анализ затруднений, которые обнаруживаются у детей при обучении. Однако проблема устранения нарушения письма, остается актуальной, т.к. в большинстве случаев эти нарушения остаются на протяжении всего времени обучения.

**Актуальность темы исследования** обусловлена тем, что письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний умственно отсталыми обучающимися.

Нарушение письменной речи у младших школьников изучали: Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова, Р.И. Лалаева, А.Н.Корнев и другие. Изучением психофизиологических особенностей процесса письма занимались А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Л. К. Назарова, Е. Н. Винарская и другие.

**Объект** – навыки письма умственно отсталых обучающихся младших классов.

**Предмет** – способы формирования и развития навыков письма у умственно отсталых обучающихся.

**Гипотеза исследования:** предполагается, что предложенные методы коррекционной работы позволят повысить уровень навыков письма у умственно отсталых обучающихся младших классов.

**Цель** – выявление способов формирования и развития навыков письма

у умственно отсталых обучающихся младших классов.

**Задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по данной проблеме;
2. Провести констатирующий эксперимент по сформированности навыков письма у умственно отсталых обучающихся и проанализировать его результаты;
3. Составить программу по формированию и развитию навыков письма у умственно отсталых обучающихся младших классов;
4. Определить уровень навыков письма у умственно отсталых обучающихся при проведении контрольного этапа экспериментального исследования.

**Методы исследования:**

1. Теоретические (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования);
2. Эмпирические (проведение констатирующего педагогического эксперимента, проведение обучающего и контрольного экспериментов);
3. Интерпретационные (обработка и интерпретация полученных результатов).

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

## **1.1. Психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых обучающихся младших классов**

Исследования советских ученых (Выготский Л. С., Лурия А. Р., Лебединская К. С. Лубовский В. И., Певзнер М. С., Сухарева Г. Е. и др.) предоставляют основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванной органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь предусматриваться при диагностике умственной отсталости.

Особенности личности обучающихся с умственной отсталостью описаны в клинико-психологических и экспериментально – психологических работах М. С. Певзнера, Г. Е. Сухаревой и других исследователей. По их мнению, типичными чертами личности этих детей являются отсутствие инициативы и самостоятельности. Эмоции обнаруживают относительную сохранность. Многие из них чувствительны к оценке своей личности другими людьми. Побудить таких детей к деятельности, не затрагивающей их узких интересов, крайне трудно. Если это удастся, то возникающее при этом побуждение отличается слабостью и быстро исчерпывается [24].

Для обучающихся с умственной отсталостью характерно наличие патологических черт в эмоциональной сфере: повышенной возбудимости или, наоборот, инертности; трудностей формирования интересов и социальной мотивации деятельности.

Умственная отсталость рассматривается как явление необратимое, но это не означает, что оно не поддается коррекции. В. И. Лубовский, М. С. Певзнер и др. отмечают положительную динамику в развитии обучающихся с умственной отсталостью при правильно организованном врачебно-педагогическом воздействии в условиях специальных (коррекционных) учреждений [30].

У многих обучающихся с умственной отсталостью наблюдаются нарушения в физическом развитии: дисплазии, деформации формы черепа и размеров конечностей, нарушение общей, мелкой и артикуляционной моторики, трудности формирования двигательных автоматизмов.

В понятие «умственная отсталость» входят такие формы нарушений, как «олигофрения» и «деменция».

Олигофрения (от греч. *olugos* — малый, *phren* — ум) — сборная группа, различных по этиологии, патогенезу, а следовательно, и клинко — морфологическим проявлениям патологических состояний, течение которых характеризуется непрогредиентностью. Это врожденная или приобретенная в раннем детском возрасте умственная отсталость, возникшая в результате органического поражения головного мозга, которая характеризуется недоразвитием всех психических функций (тотальностью) и их высших звеньев (иерархичностью), что приводит к стойкому нарушению познавательной деятельности, недоразвитию личности в целом и социальной дезадаптации.

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит не прогрессирующий характер. Воздействие вредоносного фактора в большой мере уже остановилось, и ребенок способен к развитию, которое подчинено общим закономерностям формирования психики, однако обладает своими особенностями, обусловленные типом нарушений центральной нервной системы и их отдаленными последствиями.

Деменция (от лат. *dementia* — безумие, слабоумие) — приобретенная

умственная отсталость, которая характеризуется стойким малообратимым снижением преимущественно познавательной деятельности, возникшее в результате поражения головного мозга.

В детском возрасте деменция может возникнуть в результате органических заболеваний мозга при шизофрении, эпилепсии, воспалительных заболеваниях мозга (менингоэнцефалитах), а также вследствие травм мозга (сотрясений и ушибов).

В соответствии с международной классификацией (МКБ-10) выделяют:

F70 – Умственная отсталость легкой степени

F71 – Умственная отсталость умеренная

F72 – Умственная отсталость тяжелая

F73 – Умственная отсталость глубокая

F78 – Другие формы умственной отсталости

F79 – Умственная отсталость неуточненная

С точки зрения специальной психологии, умственная отсталость – это собирательное понятие, характеризующее состояние и особенности развития разнородных в клиническом отношении групп детей. Общим для них является наличие необратимого выраженного недоразвития познавательной деятельности, возникшего на основе раннего органического поражения центральной нервной системы. Наряду с интеллектуальным недоразвитием у обучающихся с умственной отсталостью нередко отмечаются отклонения в эмоционально - волевой сфере и поведении, нарушенное психическое развитие может сочетаться с дефектами в физическом развитии.

Нарушения интеллекта и умственная отсталость как правило обнаруживаются и диагностируются рано, до года либо в первые годы жизни ребенка, однако степень дефекта, его структура, темп и характер развития у каждого ребенка могут иметь значительные индивидуальные особенности.

Общими чертами для всех детей с умственной отсталостью помимо их позднего развития и снижения умственных способностей считаются и



нарушения всех сторон психики: моторики, внимания, памяти, речи, мышления, высших эмоций.

Недоразвитие двигательной сферы обучающихся с умственной отсталостью проявляется в патологиях и слабости статистических и локомоторных функций, координации, точности и темпа произвольных движений. Их движения замедленны, они часто неуклюжи, у них плохо получается бегать, не умеют прыгать.

Моторная недостаточность у разных групп данной категории детей выражается по-разному. При олигофрении тормозного типа двигательное недоразвитие выявляется в бедности, однообразности движений, резкой замедленности их темпа, вялости, неловкости, угловатости. У обучающихся с глубокой степенью умственной отсталости с преобладанием процесса возбуждения, напротив, отмечается повышенная подвижность, но их движения нецеленаправленны и беспорядочны, они затрудняются производить последовательные, координированные действия, зачастую такой ребенок не может обслужить себя.

Внимание обучающихся с умственной отсталостью постоянно в разной степени нарушено: у него сложно вызвать интерес, внимание неустойчиво. Им характерна крайняя слабость активного внимания, которое необходимо для достижения намеченной цели. Наблюдения за обучающимися с умственной отсталостью в процессе учебно-воспитательной работы и практики их экспериментального обучения свидетельствуют о значительных потенциальных возможностях развития внимания этих детей. При создании благоприятных условий и соблюдении специфики работы уже в конце первого года обучения большинство обучающихся активно включаются в учебный процесс, осуществляют указания педагог, переключаются с одного вида посильной деятельности на другой.

Для обучающихся данной категории характерно поверхностное, глобальное восприятие, они не применяют анализа воспринимаемого

материала, его сравнения.

Для мышления обучающихся с умственной отсталостью характерны еще в большей степени те же черты, что и для сенсорной деятельности: беспорядочность, бессистемность имеющихся представлений и понятий, отсутствие или слабость смысловых связей, трудность их установления, инертность, узкая конкретность мышления и чрезвычайная затрудненность обобщений. Обучающиеся готовы лишь только к самым простым обобщениям. Они могут определить различия между отдельными предметами; при обучении способны совместить объекты в конкретные категории (мебель, животные и др.). Но отличия между отдельными предметами и явлениями выделяются ими только лишь в пределах конкретного; при необходимости отвлечения от конкретной ситуации они становятся беспомощными. Понятийные обобщения у обучающихся с умственной отсталостью возникают с большим трудом, зачастую сменяются ситуационными обобщениями или отказом от любого обобщения.

С особой яркостью недостатки мышления обучающихся с умственной отсталостью выражаются при обучении грамоте или счету. Эти дети имеют все шансы обучиться чтению, однако осмыслить текст многие из них не в состоянии. Обучающиеся не могут подвести итог о прочитанном, у них прослеживается ярко выраженная фрагментарность восприятия, из-за этого предложения в тексте оказываются логически не связанными между собой. На допущенные ошибки они не обращают внимания, и, следовательно, не могут их исправить. Это говорит о неосознанном, механическом усвоении материала.

Обучающиеся с умственной отсталостью овладевают порядковым счетом и производят с помощью наглядных средств арифметические действия, однако, отвлеченный счет даже в пределе первого десятка им недоступен.

Слабость мышления, мешающая обучающимся с умственной

отсталостью выделить существенное в подлежащем запоминанию материале, связать между собой отдельные его элементы и отбросить случайные, побочные ассоциации, резко понижает качество их памяти.

Плохое понимание воспринимаемого материала приводит к тому, что обучающиеся лучше запоминают внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях. Они с трудом запоминают внутренние логические связи и отношения, так как просто не вычленяют их. Также плохо они понимают и запоминают отвлеченные словесные объяснения. Именно поэтому так важно умело и одновременно сочетать при изучении нового материала предъявление наглядных пособий с отвлеченными словесными объяснениями.

Характерной особенностью всех обучающихся с умственной отсталостью является неумение целенаправленно заучивать и припоминать.

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта позволяет говорить о них как об особой группе детей, основными чертами которой являются психофизиологический дефект и чаще всего выраженные органические нарушения.

## **1.2. Особенности развития навыков письма у обучающихся с умственной отсталостью по сравнению с обучающимися с нормальным развитием**

Психолого-педагогические исследования (Г. Н. Рахмаковой [38], Е. И. Скиотис [42], Р. Д. Тригер и других) подтверждают, что к началу школьного обучения у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) недостаточно развиты предпосылки готовности руки к письму (недоразвитие ручной моторики, слабость мышечного тонуса, а также общей моторики и другое).

Исследователями отмечаются соответствующие трудности формирования навыка письма обучающихся, обусловленные низким уровнем

развития мелкой моторики руки: неумение писать буквы связно, то есть на основе двигательных элементов и по определенному алгоритму; невыполнение алгоритма трех видов соединения букв в словах.

М. М. Кольцова пришла к заключению, что у некоторых обучающихся с умственной отсталостью моторные затруднения могут быть связаны с леворукостью и обусловлены тем, что детей стремились переучивать. Таким детям необходимо пробовать выполнять задания той рукой, которой работать легче, удобнее [22, с. 55].

Т. М. Головина говорит о том, что характерным для обучающихся с умственной отсталостью является нарушение мелких движений, что проявляется в их слабости, недостаточной координированности и взаимозаменяемости [11, с. 17].

Приступая к новому заданию, согласно суждению Л. В. Занкова, обучающийся с умственной отсталостью долгое время не может сконцентрироваться на последовательности выполнении операций. Он неуклюж, суетлив, пальцы рук непослушны; правая рука, как правило, опережает действия левой, что приводит к несогласованности движений [17, с. 88].

Как считает Б. И. Пинский, запаздывание в физическом развитии выражается при выполнении действий и заданий, требующих точности, силы, быстроты, меткости и пластичности движений [37, с. 64].

По данным исследования И. А. Грошенкова, нарушение моторики у обучающихся с умственной отсталостью при выполнении работы требует от него ловких действий, и если вначале неточным движениям руки он нередко повреждает изделие, то впоследствии, в процессе, систематической работы, рука приобретает уверенность, точность, а пальцы становятся гибкими. Всё это способствует к развитию руки для письма, и соответственно к учебной деятельности [12, с. 50].

По мнению Т. А. Власовой, М. С. Певзнер — это несоблюдение

сопряжено с неумением согласовывать работу обеих рук, сочетать их движения с движениями корпуса, управлять сложными движениями. Затруднения вызывает дифференциация, быстрота, плавность включения в движение, переключение с одного движения на другое [36, с. 150].

Б. И. Пинский подмечает, что обучающимся с умственной отсталостью сложно выбрать оптимальный темп рабочих движений. Одни начинают работу в учащенном темпе, что приводит к снижению её качества, к закреплению неправильных движений; некоторые и после продолжительной тренировки работают медленно [37, с. 97].

Как полагает С. Д. Забрамная, при поступлении в специальное учебное заведение обучающиеся с умственной отсталостью обнаруживают крайнюю неумелость, их пальцы вялые, не удерживают мелких предметов, они не могут осуществлять соотносящих, сопоставительных движений [16, с. 46].

Особенно важна проблема формирования графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью в младших классах. Проблемы усвоения навыков письма во многом объясняются особенностями учебной деятельности обучающихся: обучающимся свойственны недостаточная целенаправленность действий, неумение анализировать и соблюдать последовательность выполнения заданий на уроке. Без напоминания педагогов обучающиеся не стремятся себя контролировать, выявлять и исправлять допускаемые ошибки.

У процесса письма можно выделить три компонента: творческий, графический и орфографический. Обучающиеся с умственной отсталостью в младших классах овладевают только графическим компонентом.

Л. В. Выготский считал, что письменная речь играет важную роль в развитии психики ребенка – она формирует осознанную и произвольную устную речь. С детства человек постепенно осознает речь и выполняет речевые задания. По мнению ученого, подняться на высшую ступень в развитии речи помогают письмо и грамматика.

В виду того, что письмо является более поздней и сложной функцией, то и письмо будет нарушаться грубее и чаще. В школе при обучении письму будут возникать проблемы по причине того, что оно опирается на психические процессы, которые еще окончательно не сформированы или не начинали формироваться.

Многие ученые считали, что нарушение письма обусловлено нарушением устной речи, недостатком сформированности и произвольности психических процессов, нарушением мелкой моторики, чувства ритма и др. Чтобы организовать коррекционную работу с детьми, которые имеют нарушения письма, педагоги должны учитывать различные факторы готовности ребенка к обучению письму.

Как считает В. П. Глухов, именно благодаря письменной речи ребенок «учится» осознавать свои действия, овладевает навыками произвольного оперирования собственными действиями и умениями [9]. Благодаря письменной речи обучающиеся получают знания об окружающем мире. Если у детей сформирована ориентировка в звуковой структуре языка, словарном составе, а так же познавательное отношение к самой речи, то это будет оказывать влияние на эффективность обучения детей письму. Психологи (Л. С. Выготский, С. Н. Карпова, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин и др.) подчеркивают, что важным этапом умственного развития ребенка является вычленение им новой для него объективности мира, что в свою очередь имеет практическое значение для овладения грамотой.

Какими способами будет, осуществляется письмо определяется лингвистическим уровнем его организации. Как указывает Л. С. Цветкова, этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т. е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и

фразы [46]. Л. С. Цветковой удалось обобщить психологические предпосылки, лингвистического письма, его нарушения или несформированность, которые приводят к дальнейшим трудностям в его формировании у детей.

Оценивание выполнения вербальной задачи; размышления о возможных вариантах ее решения; выбор подходящих языковых средств для ее выполнения; сосредоточенность внимания на вербальной задаче; произвольное и преднамеренное построение своих высказываний, являются своего рода показателями уровня готовности к обучению грамоте и осознания речи.

В работах И. М. Плоткиной, Е. Ф. Соботович, Г. А. Игониной освещен наиболее полный подход к изучению нарушения письма у обучающихся с умственной отсталостью.

По данным исследователей, функцию рядообразования в письме формируют такие психические процессы, как (речеслуховое внимание, речеслуховая память, некоторые операции языкового мышления), которые обуславливают нарушения анализа и синтеза структуры слова у учащихся с умственной отсталостью. Кроме того, на механизмы нарушения письма влияют и лингвистические факторы: звуко-слоговая структура слова, сложность слоговых конструкций, длина звукового ряда.

Л. С. Выготский указывал на то, что необходимо начинать обучение грамоте тогда, когда психические функции ребенка созревают. По его мнению, обучение грамоте будет эффективно, если будут учтены все возрастные особенности и возможности детей: мышление, восприятие, речь, память. В виду того, что у детей с нарушением интеллекта отмечается низкая мотивированность и потребность, ориентировочная деятельность, активность, нарушена моторика, недостаточность внимания, слабость смысловых связей, бессистемность имеющихся представлений, нарушение памяти, это приводит к низкому уровню готовности к обучению грамоте.

Установлен факт того, что сформированное познавательное отношение к речи, а именно, осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе, напрямую влияют на эффективное обучение детей письму. Современным методом обучения грамоте является аналитико-синтетический метод обучения, поэтому фонематическая система должна быть сформирована еще с дошкольного возраста.

Многие авторы считали (Л. С. Выготский, Т. Г. Егоров, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская и др.), что несформированность фонематической системы, которая является основой речи и включающая в себя фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез, приводит к нарушению письма и влечет за собой изменение системы в целом. Более высокой степенью развития фонематической системы является фонематический анализ, несформированность которого вызывает трудности при обучении грамоте. В связи с нарушением у детей фонематических процессов страдают звуковой анализ и синтез слогов и слов, что приводит к трудностям в обучении.

Проанализировав литературные данные таких ученых, как Е. Н. Винарская, В. К. Орфинская, Л. А. Чистович и др., позволяют представить модель фонематического анализа:

- восприятие ребенком звукового состава слова (осуществляет слуховой анализ речи);
- перевод в артикуляторные решения слышимые слова или звуки;
- сохранение в памяти полученных образов;
- идентификация звука с фонемой и осуществление операции выбора;
- осуществляется проверка принятых решений путем сличения их со слуховым образом [29].

Определение последовательности, порядка места и количества звуков в словах, различение на слух гласных и согласных, твердых и мягких,



нахождение ударных слогов и звуков в словах, ориентация в слоговой структуре слова, все это означает овладеть фонематическим анализом. Постепенно к звуковому анализу, который является основой, подключается ознакомление и с характеристикой звуков, с ударением, и со слоговой структурой. Систематическая работа по развитию фонематических процессов, представлений по развитию элементарных форм фонем анализа, по усвоению понятий “звук”, “буква”, «слово» должна предшествовать формированию умения анализировать слова. Благодаря чему, дети усваивают основные фонематические противопоставления, устанавливают смыслоразличительные функции фонем. Анализ слова включает в себя не только выделение и узнавание отдельного звука в слове, связывание его с буквой, но вводит ребенка в звуковую систему языка, учит устанавливать связи между звуками, которые составляют слово.

Известно, что неточность функции пространственного восприятия приводит к трудностям у 24% обучающихся при формировании навыка письма. Замечено, что наиболее типичными ошибками пространственного различения в письме являются неумение соотнести букву и линии в тетради, то есть ориентироваться в пространстве листа, смещение верха и низа сходных букв (например, т – ш; п. – и); зеркальные ошибки вследствие перевертывания буквенного знака в обратную сторону (с-э; б-д).

По мнению А. Р. Лурия указывает на значение артикуляции в формировании письменной речи. Выясняя, какую роль в процессе письма играют речевые кинестезии он пришел к заключению, что проговаривание записываемого слова является не просто «аккомпанементом» письма, но и существенной его частью: «такое проговаривание позволяет уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы» [33].

В ходе наблюдений за обучающимися Л. К. Назарова выявила, что важную роль играет проговаривание в письме. Обучающиеся никогда не

пишут молча, они проговаривают слова первоначально вслух, после в пол голоса, затем шепотом и только потом внутри себя. Если запретить процесс проговаривания при письме, то это приведет к его ухудшению, численность ошибок увеличивается. Кроме психофизиологическую основу письма, как и чтения, включается в работу моторный анализатор. Его формирование происходит при работе всех психофизиологических компонентов, кроме того, когда сформирован опыт звукового обобщения и морфологического анализа, так считали А. Р. Лурия и Р. Е. Левина.

При написании слога в тетради, обучающиеся должны правильно взять и держать ручку, правильно расположить перед собой тетрадь, произнести записываемый слог, при этом деля его на составляющие элементы, т.е. выполнить звуковой анализ, обозначить получившейся звук – буквой, при этом запомнить и удержать порядок этих букв, после чего записать в тетради, правильно и точно располагая элементы графемы и их соединении в линейках строки.

При неполноценности зрительного восприятия, возникают препятствия быстрого запоминания четких графических образов букв, дифференциации их со сходными графемами, возникают трудности при установлении соответствия печатных и письменных, прописных и строчных вариантов букв. На начальных этапах развития навыков письма, главную роль играет сформированность двигательных операций. Если нарушена или отсутствует общая моторная координация действий, которая проявляется при движении мышц рук, то это препятствует формированию навыка письма, кроме того, возникают трудности при выработке каллиграфических навыков у обучающихся. Мышечная напряженность кисти руки, сопутствующие движения шеи, головы, усиливающийся тремор быстро истощают нервные и физические силы детей, приводят к снижению внимания и появлению ошибок в начертании букв, в соединении одной графемы с другой и др.

Кроме общих недостатков, которые следует учитывать при

организации обучения детей грамоте, наблюдаются типологические и индивидуальные особенности, свойственные группам учащихся или отдельным ученикам.

У обучающихся встречаются недостатки зрительно-пространственной ориентировки, такие дети не усваивают конфигурацию букв или зеркально передают на письме изображения графем; со стойким снижением работоспособности, низким уровнем мыслительной деятельности. Все это приводит к трудностям при усвоении навыков письма.

Именно поэтому в работе с такими детьми необходимо применять различные приемы, которые будут направлены на коррекцию недостатков, которые будут ориентированы на длительные сроки работы. При этом сочетание различных подходов в работе, как фронтальных или индивидуальных приведет к успешному выполнению программных требований.

В процессе изучения особенностей письма обучающихся младшего школьного возраста имеющих умственную отсталость выявлено, что для них характерны замены графически сходных букв на письме. Недоразвитие зрительного анализатора и синтеза у обучающихся данной категории обуславливает частоту смешения графически сходных букв, отмечает в своем исследовании Е. А. Кинаш [20].

Обучающиеся с умственной отсталостью, по мнению В. А. Насоновой проявляют слабость самоконтроля во время письма. Для них характерно несовершенство как зрительного, так и двигательного контроля за движениями. Слабый контроль над графической стороной письма обучающихся проявляется в следующем: формы букв далеки от образца, буквы отставлены друг от друга неравномерно, наклон нарушается, буквы не выдерживают нужную высоту, не соблюдают расположение букв по линии строки, то есть не держат линейность при письме и другие ошибки. Особенно ярко ошибки и трудности проявляются с появлением требований

орфографического грамотного письма – письмо под диктовку, списывание с доски [34].

Низкая способность к анализу и синтезу визуально поступающей информации, сниженная дифференцированность зрительного восприятия и анализа, неумением подчинить восприятие поставленной задаче, низкий уровень осмысления наглядно и на слух воспринимаемого материала осложняют у обучающихся с умственной отсталостью в младших классах формирование навыков выделения деталей и признаков при написании букв. Одним из следствий этого может быть, например, забывание начертания редко встречающихся букв и смешение их между собой (ч и ц; ф. и щ) или смешение близких по оптическим характеристикам букв, что в значительной мере затрудняет начальное обучение и требует оказания коррекционной помощи [28].

У обучающихся с органическим поражением головного мозга наряду с нарушением познавательной деятельности зачастую выявляется недостаточная координированность движений, особенно тонких движений пальцев, а кроме того присутствие лишних движений, повышенная резкость, неумение рационально распределять усилия, трудность в установлении необходимой амплитуды и временных параметров. Нарушения моторики выражаются главным образом в недоразвитии тонко дифференцированных регулирующих движений пальцев рук. Двигательные нарушения обусловлены поражением высшего уровня регуляции движений [10].

Обучающиеся с двигательной недостаточностью с трудом усваивают технику письма и грамотное письмо. Они обладают особым стилем почерка (сильный нажим, неровные буквы). Некоторые из них с трудом удерживают в руках ручку, расходуют много времени, чтобы подготовиться к работе. Двигательная недостаточность обучающихся в особенности увеличивается при выполнении сложных движений, где требуется точное дозирование мышечных усилий, перекрестная координация движений, пространственно –

временная организация моторного акта, словесная регуляция движений. Овладение письмом является одним из наиболее сложных видов для обучающихся с умственной отсталостью в младших классах [3].

Отмечаются проблемы формирования навыка письма обучающихся, обусловленные низким уровнем развития мелкой моторики руки: неспособность писать буквы связно, то есть на основе двигательных элементов и по определенному алгоритму; невыполнение алгоритма трех видов соединения букв в словах.

Трудности в овладении письмом обусловлены тем, что каждый из процессов, необходимых для написания слова, у обучающихся с умственной отсталостью весьма несовершенен. Недостаточность фонематического анализа усложняет процесс разделения слов на составные части и мешает чёткому распознаванию каждого из выделенных звуков. Из-за недостатков произношения сложно осуществлять звуковой анализ и синтез слов. Из-за нарушения моторной сферы (недостаточная координация соответствующих движений мышц пальцев, неустойчивость всей кисти руки и т.п.) прослеживаются ошибки в начертании букв, пространственной ориентировки на листе бумаги, строчке.

В особенности отмечаются трудности, возникающие у обучающихся с умственной отсталостью при усвоении образа букв. Схожесть графических изображений букв формирует препятствие с целью запоминания их образов. Обучающиеся с умственной отсталостью принимают осматриваемые объекты мало дифференцированно: не выделяют в достаточной мере частей букв, не отмечают соответствия между ними и их расположения. Из-за этого образ буквы лишен у них необходимой чёткости. Помимо этого, представления обучающихся, особенно о схожих предметах, просто и в короткий срок меняются. Изменения проходят в направлении упрощения образов и их уподобления. Этим в значительной мере объясняется смешение букв по оптическому сходству при их воспроизведении. Чаше остальных

смешиваются буквы, которые различаются друг от друга только одним элементом.

Большие затруднения у обучающихся с умственной отсталостью вызывает дифференциация гласных и различных групп согласных, а также сохранения количества и порядка звуков в слове.

Характерные ошибки обучающихся с умственной отсталостью при письме:

- 1) длительное запоминание буквы;
- 2) смешение буквенных знаков;
- 3) неправильное начертание буквы;
- 4) неверное расположение букв на тетрадном листе;
- 5) зеркальность письма;
- 6) затруднения в соотнесении звука с соответствующей буквой;
- 7) неправильно соединяют буквы в слове;
- 8) не отделяют гласные звуки от согласных (стул – стл);
- 9) смешивают акустически сходные звуки (Барбос – Парпос);
- 10) переставляют буквы (мышка – мыкша);
- 11) пропускают и переставляют местами слоги (кушали – кушли, работа – ратабо ).

В Приложении 1 приведены виды и возможные причины трудностей на начальных этапах обучения письму. Курсивом выделены неадекватные варианты методики обучения и организации учебного процесса.

Состояние двигательной сферы оказывает большое влияние на процесс овладения письменной речью. У обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости замечается недостаточность моторных систем и слабо сформированное чувство ритма, что является важным условием с целью формирования графомоторных навыков, как залога успешного усвоения процесса письма [4].

Кроме того, отмечаются значительные нарушения моторики пальцев

рук, снижение двигательной памяти, неуверенность и замедленный темп при переносе двигательных поз пальцев с одной руки на другую.

В настоящее время существует множество классификаций дисграфии, но наиболее обоснованной является классификация, основывающаяся на несформированности определенных операций навыка письма. Классификация разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А. И. Герцена [29, с. 466]. Ими было выделено пять основных форм дисграфии:

Артикуляторно-акустическая форма – обучающийся при нарушении звукопроизносительной стороны речи, опираясь на свое произношение, фиксирует его при письме. Поэтому, при работе с данной формой дисграфии необходимо проводить коррекционную работу над звукопроизношением. Данная форма была выделена М. Е. Хватцевым и обозначалась дисграфией на почве расстройств устной речи.

Этот вид дисграфии проявляется в заменах, пропусках букв, отсутствию звуков в устной речи. Возможно, после коррекционной работы замены букв на письме сохраняются, это происходит из-за того, что у обучающегося не сформированы кинестетические образы звуков и при внутреннем проговаривании нет опоры на верную артикуляцию звуков.

Акустическая форма – проявляется в заменах букв, которые соответствуют фонетически схожим звукам, но в устной речи данные звуки обучающийся произносит правильно. Часто идет смешение звонких и глухих букв (б-п, в-ф, ж-ш и другие), свистящих и шипящих (с-ш, з-ж и другие), аффрикаты (ц-с, ч-щ и другие), гласные (о-у, е-и). Также при письме неправильно обозначаются мягкость согласных: «письмо», «любит» и другие. Данное нарушение характеризуется тем, что для выделения фонемы и правильного написания слова требуется более тонкая слуховая дифференциация, чем для устной речи.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза – данная форма является самой распространенной среди обучающихся младшего

школьного возраста, имеющих нарушения навыка письма. Обучающиеся пропускают буквы и слоги, переставляют их, не дописывают слова или пишут лишние буквы, появляются контаминации – в одном слове встречаются слоги разных слов, пишут слитно предлоги со словами или приставки раздельно. Механизмом данной формы служит нарушение анализа предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза.

Аграмматическая форма – характеризуется недоразвитием грамматического строя речи, как отмечают Р. И. Лалаева, С. Б. Яковлев и другие ученые. Обучающийся пишет с аграмматизмами, которые отмечают на уровне слова, словосочетания, предложения. Обучающиеся младшего школьного возраста не могут усвоить правила изменения слов по падежам, числам, родам – происходит неумение согласования слов между собой.

Оптическая форма – в основе данной формы дисграфии лежит недостаточная сформированность зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза. При письме у обучающегося появляется искаженное воспроизведение букв: неправильное воспроизведение элементов, «зеркальное» письмо, не дописывание или написание лишних элементов. Возможны замены и смещения графически сходных букв.

Обучающиеся с умственной отсталостью, отличаясь неточной координацией и общей недостаточностью движений, часто оказываются не в состоянии правильно держать ручку, карандаш, ограничивать свои движения пределами строки, чертить ровные линии. Это обуславливает трудности процесса формирования графомоторных навыков у обучающихся с умственной отсталостью [12].

«Нормально развивающиеся дети к моменту поступления в школу достигают такого уровня в речевом развитии, что оказываются вполне подготовленными к усвоению элементарной грамматической теории. Иначе обстоит дело с умственно отсталыми детьми» [10, с. 159]. Осмысливание



какого-либо грамматического факта представляет собой сложный мыслительный процесс, требующий словесно-логического обобщения. А умственно отсталые школьники из-за недостаточности речевого и умственного развития часто не могут понять абстрактность грамматического понятия, выделить его типичные признаки, установить между ними связи. Но опора на изучение грамматики необходима, поэтому надо начинать объяснение с таких примеров, в которых легко усмотреть конкретную основу изучаемой языковой категории. Например, знакомство с категорией рода существительных М. Ф. Гнездилов считал целесообразным начинать с таких слов, как «учитель», «учительница», «продавец», «продащица». Это дает, по его мнению, возможность учащимся осмыслить сущность данного грамматического понятия на основе конкретного значения. Для уточнения особенностей грамматических явлений, для предупреждения их смешивания М. Ф. Гнездилов предлагал использовать приемы сопоставления и противопоставления. Он обращал особое внимание на тот факт, что, в свою очередь, «изучение грамматики и правописания помогает учащимся понять основные закономерности родного языка и научиться пользоваться им во всех случаях его практического применения».

Исследуя нарушение письма у обучающихся с умственной отсталостью можно сказать, что данная категория детей имеют нарушения в структурах основных операций, которые лежат в основе письма, имеет недостаточность развития слухового контроля речи при фонемных распознаваниях звукового состава слов (и во внешнем и во внутреннем плане), имеют неполноценность зрительного и кинестетического контроля, при записи слов и предложений. Все эти нарушения обусловлены тем, что организация психической деятельности во время процесса письма, характеризуется трудностью координации всех операций письма и его задач, которые стоят перед ребенком, возникают трудности при распределении внимания между ними, возникает невозможность синхронного выполнения и переключения с

операции на другую. Таким образом, нарушение деятельности анализаторов и психических процессов приводит к неполноценности психофизиологической базы формирования речи.

Таким образом, формирование навыков письма у обучающихся с умственной отсталостью осуществляется со специфическими трудностями, обусловленными интеллектуальными нарушениями и отклонениями психического и физического развития. Низкий уровень познавательной активности, замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции и ориентировочной деятельности, а также слабость самоконтроля затрудняют овладение навыками письма обучающихся с умственной отсталостью, а также приводят к ошибкам данных навыков.

#### ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1:

При рассмотрении литературы по данной проблеме можно сделать вывод, что формирование навыка письма является сложным процессом речевой деятельности. В основе нарушения навыка письма лежит несформированность фонематической системы, недостаточность лексико-грамматического строя языка и другие нарушения (Б. Г. Ананьев, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова).

Характер ошибок в процессе письма разнообразен: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, отдельное написание частей слова, структурные аграмматизмы и др. Особенности развития детей данной группы указывают на необходимость специального систематического обучения, направленного на преодоление дефектов звукопроизношения, фонематических процессов, лексического и грамматического компонента речи, моторной сферы, специфических ошибок письма.



## **ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

### **2.1. База диагностического исследования**

Констатирующий этап экспериментального исследования проводился на базе государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области «Екатеринбургской школы №1, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы».

В настоящее время срок обучения в школе составляет 9 лет. После окончания 9 классов выпускники продолжают обучение в 10-12 классах с углубленной трудовой подготовкой или в учреждениях начального профессионального образования. Обучение ведётся только на русском языке. Наполняемость классов – от 5 до 12 человек.

Целями деятельности образовательного учреждения является:

- 1) осуществление образовательной деятельности по адаптированным основным общеобразовательным программам – основная цель;
- 2) создание комплекса условий, обеспечивающих коррекцию отклонений в развитии, психолого-педагогическую, медико-социальную реабилитацию, полноценную социализацию и интеграцию в общество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- 3) создание комплекса условий, обеспечивающих получение качественного образования.

Виды реализуемых казенным учреждением образовательных программ:

- 1) основные образовательные программы:

реализация адаптированных основных общеобразовательных программ – образовательные программы для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), со сложными дефектами;

2) дополнительные образовательные программы:

дополнительные общеобразовательные программы для обучающихся, в том числе адаптированные.

В эксперименте участвовали обучающиеся 4 класса с легкой умственной отсталостью в возрасте 10-11 лет, в количестве 5 человек:

1. Соня Д. (10 лет)

Диагноз: F-70 – Умственная отсталость легкой степени

2. Кристина Т. (11 лет)

Диагноз: F-70 – Умственная отсталость легкой степени

3. Женя К. (11 лет)

Диагноз: F-70 – Умственная отсталость легкой степени

4. Юра Ж. (10 лет)

Диагноз: F-70 – Умственная отсталость легкой степени

5. Люба Ш. (11 лет)

Диагноз: F-70 – Умственная отсталость легкой степени

## **2.2. Методика констатирующего эксперимента**

Цель констатирующего эксперимента состоит в том, чтобы выявить сформированность навыков письма у обучающихся младших классов.

Реализация поставленной цели достигалась решением следующих задач:

1. Подбор диагностического материала для изучения уровня сформированности навыков письма у обучающихся младшего школьного

возраста с умственной отсталостью.

2. Проведение констатирующего исследования для определения уровня сформированности навыка письма у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

3. Анализ полученных результатов констатирующего исследования уровня сформированности навыков письма у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Диагностический материал, направленный на выявление уровня сформированности навыков письма, был подобран на основе учебно-методического пособия И. Н. Садовниковой. Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности обучающихся.

Процесс исследования включал в себя несколько этапов. Предлагались следующие задания:

- записать под диктовку буквы (строчные и прописные), слоги;
- списать печатный текст;
- написать диктант.

Задание 1:

Записать под диктовку строчные буквы

а) строчные буквы: п, и, ш, т, м, щ, з, ц, е, г, л.

Задание 2:

Записать под диктовку прописные буквы

б) прописные буквы: Г, З, Д, Р, Н, К, Ч, У, Е, Т, Ц П.

Задание 3:

Диктант слогов: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр.

Цель - выявить, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи и правильно ли перешифровывает их в соответствующие графические изображения.

Для оценки результатов обследования процессов письма по слуху была

использована трехбалльная система оценок:

«3 балла» - записывает все буквы и слоги;

«2 балла» - допускает 1-2 ошибки;

«1 балл» - допускает 3 и более ошибок.

Задание 4:

Списывание текста рукописными буквами с печатного образца:

### НОЧЬЮ В ЛЕСУ

Ночь. Жители леса спешат на добычу. Волк вышел из чащи и побрёл к деревне. Из норы вылезла лисица. В глубине леса собрались зайцы. Кругом тишина. Только лёгкий ветер качает вершины сосен.

Для оценивания процесса списывания была использована трёхбалльная система оценок:

«3 балла» – выполнено без ошибок, либо допущена 1 ошибка;

«2 балла» – допущено 2-3 ошибки;

«1 балл» – допущено 4 и более ошибок.

Задание 5:

Диктант:

Дети гуляли на лугу. Серёжа и Лера собирали цветы. Саша рвал щавель. У Миши сачок. Он ловит бабочку. Пора обедать. Дети идут домой.

Для оценивания диктанта была использована трёхбалльная система оценок:

«3 балла» – выполнено без ошибок, либо допущена 1 ошибка;

«2 балла» – допущено 2-3 ошибки;

«1 балл» – допущено 4 и более ошибок.

### 2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Все работы испытуемых представлены в Приложении 2.

Данные обследования письма по слуху представлены в Таблице 1.

*Таблица 1*

*Данные обследования письма по слуху*

Испытуемые	Записать строчные буквы	Записать прописные буквы	Записать слоги	Средний балл
Соня Д.	3	2	3	2,6
Кристина Т.	3	3	3	3
Женя К.	3	2	3	2,6
Люба Ш.	3	3	3	3
Юра Ж.	2	3	2	2,3
Средний балл	2,8	2,6	2,8	

В ходе качественного анализа записи букв и слогов у обучающихся выявлены следующие ошибки: были замечены замены букв, которые обозначают парные звонкие и глухие согласные звуки; замены букв, которые обозначают свистящие, шипящие и сонорные ([Р], [Л]) звуки,. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. В процессе письма испытуемые опираются на неправильное произношение звуков, а следовательно, это отражается на письме.

В работах имеются ошибки смешения звуков: аффрикатов и их компонентов (с-ц).

Данные обследования процесса списывания и диктанта представлены в Таблице 2.



**Данные обследования процесса списывания и диктанта**

Испытуемые	Списывание текста рукописными буквами с печатного образца	Письмо текста по слуху	Средний балл
Соня Д.	3	2	2,5
Кристина Т.	1	2	1,5
Женя К.	2	2	2
Люба Ш.	3	1	1,5
Юра Ж.	1	1	1,5
Средний балл	2	1,6	

При обследовании списывания текста рукописными буквами с печатного образца и при диктанте у обучающихся отмечаются наибольшее количество ошибок при написании диктанта. Выявлены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и слов. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. Наблюдается проблема в ориентировке на листе: не удерживают строку (буквы выше и шире). Обучающиеся не дописывают элементы букв. Отмечается слитное написание слов в предложениях. Обучающиеся совершают ошибки в расстановке пунктуационных знаков.

В работах отмечаются замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков:

- звонких и глухих согласных (обедать – обетать, побрел – попрел,);
- свистящих и шипящих согласных (щавель – савель)
- заднеязычных согласных (к-х, г-х, включая их мягкие пары): смычных согласных (К, Г) на щелевой (Х) (легкий – лехкий)
- твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв (по вертикали) между собой: гласная буква 2 ряда на гласную 1 ряда («сачёк» вместо «сачок»)
- гласных букв, проявляющихся в смешениях гласных букв между

собой (по горизонтали)

А—О—У—Э—Ы

Я—Ё—Ю—Е—И гласная буква 1 ряда на гласную букву 1 ряда, («кочает» вместо «качает», «сабирали» вместо «собирали», «субирали» вместо «собирали»); гласная буква 2 ряда на гласную букву 2 ряда («ветир» вместо «ветер»,);

- сонорных согласных (включая мягкие пары): вибрант Р на смычно-проходной согласный Л («соблались» вместо «собрались»)

Моторные ошибки проявляются в лишних элементах при воспроизведении букв, недописывании отдельных элементов букв. В работах присутствуют смещения оптически сходных букв, неточность передачи графического образа буквы, неправильное начертание букв.

Зрительно-пространственные ошибки представлены в виде зеркальности букв, неточности оформления рабочей строки.

Ошибки языкового анализа и синтеза также присутствуют в работах обучающихся. К таким ошибкам относятся:

- пропуски букв (лугу - угу, ночь – ноч, гуляли - гляли)
- вставки букв (сосен - сосень, рвал - рвал)

## ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2:

Качественные и количественные результаты обследования процесса письма позволили сформулировать вывод о том, что в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, есть обучающиеся со специфическими ошибками на письме. Проанализировав результаты изучения в ходе заданий на обследования письма видна чёткая взаимосвязь между нарушениями в устной речи и нарушениями в

письменной речи. Ошибки на письме встречались в связи с несформированностью фонетико-фонематической стороны речи. Проведённый нами анализ результатов констатирующего эксперимента позволяет утверждать, что все обучающиеся испытывают определённые затруднения в усвоении навыков письма.

## **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

### **3.1. Коррекционно-формирующая работа по повышению уровня навыков письма у умственно отсталых обучающихся**

Коррекция нарушений письма в школе, реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы, должна быть тесно связана с развитием познавательной деятельности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. Так, широко используется сравнение фонетически близких звуков, анализ структуры предложения, звуко-слоговой структуры слова, развитие зрительно-пространственного анализа и синтеза.

На протяжении эксперимента обучающимся предлагались различные виды письменных работ. Каждый вид работы имеет свое значение при формировании навыка письма. Отвечает задачам обучения, закреплению и проверки знаний и умений.

#### ***Списывание:***

- с рукописного текста
- с печатного текста
- осложненное

Наиболее простой вид – списывание, который более доступен обучающимся, т. к. есть возможность согласовать темп чтения записываемого, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Основная цель – как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единицы произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое

проговаривание, согласованное с темпом письма.

Следовательно, специфической задачей письма является правильное послоговое проговаривание, согласованное с текстом письма.

В случаях, когда обучающиеся слабо усваивают это требование, допускают многочисленные пропуски букв, предлагаются для списывания слова и тексты, уже разделенные на слоги чёрточками.

С первых упражнений в списывании воспитываются у обучающихся навыки самоконтроля и самопроверки, для этого учитель, просматривая работы, ошибки не исправляются, а отмечается на полях соответствующих строк, предлагая обучающемуся сверить свою запись с заданием педагога, текстом учебника, доски.

Позднее вводится приём «взаимопроверки». Обучающиеся обмениваются тетрадями, другим цветом отмечают на полях замеченные ошибки. После этого тетрадь возвращается владельцу, который вносит исправления. При оценивании учитель принимает во внимание качество первоначального выполнения заданий, поправку ошибок в соответствии с пометками на полях, а также полноту выявления ошибок в работах своих одноклассников.

Во всех видах письма чтение выполняет функцию контроля.

*Слуховой диктант.* Такой вид диктанта со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После того как обучающиеся написали текст по слуху, учитель, обходя детей, отмечает у себя сколько ошибок допустили каждый из обучающихся. После этого текст, предложенный обучающимся, открывается на доске, для того, чтобы обучающиеся исправили ошибки. Обучающимся выделяется время на самостоятельную проверку и исправление ошибок цветными карандашами. Обучающиеся при самостоятельной проверке должны найти эти ошибки. При проверке работ отмечается количество исправленных ошибок, записывая это число под первым в виде дроби  $\frac{4}{2}$ , т.

е. из четырех допущенных ошибок исправлено две. Такие задания постепенно приучают обучающихся к перечитыванию, проверке того, что они пишут.

Так как даже в самом легком тексте может обнаружиться недоступное для обучающихся на данном этапе обучения, подбор речевого материала для слуховых диктантов обучающимся дело сложное. Именно поэтому существует нетрадиционная форма письма по слуху – *графический диктант*. Наиболее полно эта форма соответствует задаче проверки усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем.

*Графический диктант* выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, т.к. исключает из поля зрения обучающихся другие орфограммы. Графический диктант проходит в облегченной форме, следовательно не является последней стадией контроля, как обычный диктант, где перед обучающимися стоит одновременно много задач. Тем не менее именно такой вид диктанта тренирует обучающихся в различении смешиваемых звуков на сложных по составу слова, которые не включают в текстовые диктанты. При таком диктанте как бы сужается внимание обучающегося, он концентрируется на двух смешиваемых звуках, которые должен выделить из звукового ряда (слова, фразы, текста).

*Методика проведения графического диктанта.* Основная задача графического диктанта – на слух определить только изучаемые звуки, например, звонкий Б и глухой П. Слова, которые не содержат изученные звуки, отмечаются прочерком; слова, которые содержат оба звука – двумя буквами в правильной последовательности, в какой они идут в слове; слова, в котором имеется один звук, то он обозначается одной соответствующей буквой. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква повторяется дважды. Так, продиктованная фраза: «Мама купила баранки и бублики» - в записи выглядит следующим образом: « - п б бб ».

При проведении такого вида диктанта учитель отчетливо

проговаривает слова и фразы. При первом прослушивании обучающиеся загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством в предложении слов. Каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Такой вид работы позволяет закрепить такие навыки письма как: восприятие на слух и отражение в записи членения текста на предложения, предложения на слова; вычленять предлоги.

Такие диктанты способствуют расширению словарного запаса обучающихся, в то время как при текстовом диктанте выбор слов ограничен сложностью написания.

Ошибки допускающиеся в графических диктантах:

- пропуск слова – черточка в предложении;
- пропуск буквы, особенно если она встречается в слове два-три раза.

Допустивший ошибку при проверке диктанта ученик должен вслух проговорить слово, «прощупывая каждый звук». Со временем улучшается навык точного и быстрого анализа слов по звуковому составу с опорой на артикуляцию. Графическая запись может применяться также при закреплении иных изученных тем коррекционного курса. Новые обозначения не вызывают у обучающихся затруднения, т.к. принцип записи при разных темах одинаковый. Например:

При проверке навыка определения звуков в слове:

Диктуются слова:	Дети обозначают звуки:
Стол	....
Летний	.....

При проверке умения сосчитать число слогов:

Диктант слов или показ картинок:	Запись:
Зима	[и] [а]
Арбуз	[а] [у]

Стол

[o]

При закреплении темы «Мягкий знак»:

Маленькие фигуристы научились скользить и прыгать на коньках.

«НЬ - СЬ ЛЬТЬ - ТЬ - НЬ»

При прохождении темы «Предлоги»:

У входа в дом стоял старик с фонарём.

V \_\_\_\_\_ V \_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_ V \_\_\_\_\_ .

### **3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента**

Для того, чтобы показать эффективность проведенной работы по коррекции нарушения письма у умственно отсталых школьников был проведен контрольный эксперимент. Контрольный эксперимент был проведён по аналогии с констатирующим экспериментом. В контрольном эксперименте применялись такие же методы диагностики, что и в констатирующем эксперименте. Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности обучающихся. По итогам проведенной работы были проведены качественная и количественная оценки нарушений встречающихся у обучающихся с умственной отсталостью.

Работы испытуемых представлены в приложении 3.

Результаты обследования письма по слуху до и после проведения формирующего эксперимента представлены в Таблице 3.



Таблица 3

**Результаты обследования письма по слуху до и после проведения  
формирующего эксперимента**

Испытуемые	Записать строчные буквы		Записать прописные буквы		Записать слоги		Средний балл	
	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.
Соня Д.	3	3	2	3	3	3	2,6	3
Кристина Т.	3	3	3	3	3	3	3	3
Женя К.	3	3	2	3	3	3	2,6	3
Люба Ш.	3	3	3	3	3	3	3	3
Юра Ж.	2	3	3	3	2	3	2,3	3
Средний балл	2,8	3	2,6	3	2,8	3		

На основе полученных данных можно сделать вывод, что у обучающихся повысились показатели при письме по слуху: у некоторых обучающихся показатели повысились: на 0,4 (у двух обучающихся), на 0,7 (у одного обучающихся), у двух обучающихся показатели остались на прежнем уровне.

Результаты обследования процесса списывания и диктанта до и после проведения формирующего эксперимента представлены в Таблице 4.

**Результаты обследования процесса списывания и диктанта до и после  
проведения формирующего эксперимента**

Испытуемые	Списывание текста рукописными буквами с печатного образца		Письмо текста по слуху		Средний балл	
	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.
Соня Д.	3	3	2	3	2,5	3
Кристина Т.	1	2	2	3	1,5	2,5
Женя К.	2	3	2	3	2	3
Люба Ш.	3	3	1	2	2	2,5
Юра Ж.	1	3	1	2	1	2,5
Средний балл	2	2,8	1,6	2,6		

Анализ результатов процесса списывания и диктанта показал положительную динамику у обучающихся. Ошибки значительно снизились. При списывании средний балл повысился на 0,8, при диктанте – на 1. Наблюдаются ошибки воспроизведения графически сходных букв: оптические ошибки, смешения кинетически сходных букв, неточность воспроизведения графического образа букв (обедать – одедать). Замены и смешения букв, обусловленные акустико-артикуляционным сходством звуков: звонких и глухих согласных (обедать – обетать). Замены и смешения букв, обусловленных акустико-артикуляционным сходством звука: твердых и мягких согласных, отражающихся в смешениях гласных букв между собой (бабочку-бабучку). Ошибки в написании заглавной буквы и точки в каждом предложении.

### ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3:

По окончании контрольного эксперимента удалось выявить у обследуемых обучающихся уровень состояния письма на данный момент. Для этого использовались серии заданий на письмо по слуху, списывания с печатного текста рукописными буквами, диктанта.

По итогам контрольного эксперимента можно сделать вывод, что проведенная работа была эффективной и имеет положительную динамику в развитии письменной речи.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Актуальность темы исследования подтверждена тем, что, обучение письму вызывает значительные затруднения у умственно отсталых обучающихся младших классов. В специальной педагогике и психологии отмечается, что формирование навыков письма учащихся рассматриваемой категории осуществляется с особенностями, связанными с интеллектуальными и психофизическими отклонениями в развитии (недостаточное развитие мелкой пальцевой моторики, низкий уровень развития психических функций, сложности межанализаторного взаимодействия и другое).

В процессе выполнения поставленных задач исследования, изучалось мнение специалистов по проблеме. Было отмечено, что формирование навыка письма - длительный и сложный процесс. Сложный и по структуре самого акта письма, и по структуре формирования навыка, и по психофизиологическим механизмам, лежащим в его основе. В ходе многочисленных упражнений учащихся по отработке и закреплению навыка он совершенствуется и достигает автоматизма.

У умственно отсталых обучающихся младшего школьного возраста развитие и автоматизация графомоторных навыков осложняется из-за недостаточной динамичностью мышц руки, недоразвития ручной моторики и слабости мышечного тонуса. Замедленность процесса переработки сенсорной информации, несовершенство межанализаторной интеграции, несовершенство зрительного и двигательного контроля за движениями приводит к многочисленным графическим ошибкам и трудностям письма.

В процессе исследования был проведен констатирующий эксперимент, цель которого была установить уровень сформированности навыков письма у умственно отсталых обучающихся; проведен формирующий эксперимент;

проведен контрольный эксперимент, и сделаны соответствующие выводы.

Таким образом, поставленные нами цели и задачи были в процессе исследования реализованы. Выдвинутая нами гипотеза подтвердилась: предложенные методы коррекционной работы позволили повысить уровень навыков письма у умственно отсталых обучающихся младших классов.

В итоге, можно согласиться с мнением специалистов коррекционного обучения о том, что развитие навыков письма умственно отсталых обучающихся имеет особенности, а процесс формирования навыка сопровождается трудностями, связанными со спецификой нервно - психического развития учащихся данной категории.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.
2. Безруких, М. М. Еще раз о письме и почерке [Текст] / М. М. Безруких // Советская педагогика. –1987. –№5.
3. Буцикина, Т. П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников [Текст] / Т. П. Буцикина. – М. : Логопед, 2005. – №3.- С. 84-94.
4. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений (5-е изд.) [Текст] / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2004. – 704 с.
5. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с. 13.
6. Выготский, Л. С. Мышление и речь: собрание трудов [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2011. – 640 с. 14.
7. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. - М. : Просвещение, 1995. - 527 с.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. - М. : АПН РСФСР, 1961. - 471 с. 17
9. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст] / В. П. Глухов. – М. : АСТ : АСТРЕЛЬ, 2005. - 351 с.
10. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. - М. : Просвещение, 1965. - 272 с.
11. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы [Текст] / Т. Н. Головина. – М. : Педагогика, 1990. – 120 с.

12.   Грошенков, И. А. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида [Текст] / И. А. Грошенков – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
13.   Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. - 112 с.
14.   Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Пособие для логопедов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
15.   Желтовская, Л. Я., Формирование каллиграфических навыков у младших школьников [Текст] / Л. Я. Желтовская, Е. Н. Соколова. – М.: Просвещение, 1987. – 124 с.
16.   Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Текст] / С. Д. Забрамная. – М. : 1998. – 94 с.
17.   Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка [Текст] / Л. В. Занков. – М.: 1988. – 5 с.
18.   Зикеев, А. Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений [Текст] / А. В. Зикеев. – М.: Академия, 2002. – 174 с.
19.   Илюхина, В. А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме [Текст] / В. А. Илюхина // Начальная школа. – 2008. – №8. – С. 16-19.
20.   Кинаш, Е. А. Особенности готовности к письму умственно отсталых детей, воспитывающихся в условиях ДООУ компенсирующего вида [Текст] / Е. А. Кинаш // Дефектология. – 2007. – №6. – С. 60-66.
21.   Колповская, И.К. Характеристика нарушений письма и чтения // Основы теории и практики логопедии [Текст]/ под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 69 с.
22.   Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 193 с.

23. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
24. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
25. Левина, Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе [Текст]/ Р. Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 38с.
26. Леонтьев, А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. - М. : Наука, 1969. – 397 с. 32.
27. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А.Леонтьев. - М. : Просвещение. 1969. - 214 с. 33.
28. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : уч. пособие/ Под ред. Л.С.Волковой –С-Пб: ДЕТСТВО –ПРЕСС, - 2004
29. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
30. Лубовский, В. И. Динамика развития детей – олигофренов [Текст] / В. И. Лубовский, М. С. Певзнер. - М. : АПН, 1963. – 223 с.
31. Лубовский, В. И. Динамика развития детей – олигофренов [Текст] / В. И. Лубовский, М. С. Певзнер. - М. : АПН, 1963. – 223 с
32. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
33. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма [Текст]. – М., 1950. – 98 с.



34. Насонова, В. А. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития [Текст] / В. А. Насонова // Дефектология. – 2007. – №2. – С. 41-46.
35. Певзнер, М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст] / М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – М. : Академия, 2002. – 207 с.
36. Певзнер, М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии [Текст] / М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – М. : Академия, 2002. – 207 с.
37. Пинский, Б. И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы [Текст] / Б. И. Пинский. - М. : Педагогика, 1977. – 128 с.
38. Рахмакова, Г. Н. Некоторые особенности письменной речи у младших школьников с задержкой психического развития. [Текст]/Г. Н. Рахмакова // Дефектология. – 2004. – №2. – С. 10-14.
39. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. [Текст] /Е. Н. Российская – М.: Айрис – пресс, 2004. – 230 с.
40. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] : учебное пособие / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 282 с.
41. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников [Текст]/ И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1983. – 118с.
42. Скиотис, Е.И. Особенности развития связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития. [Текст] / Е. И. Скиотис // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 24-27.
43. Спирова, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи [Текст]/ Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1976. – 64с.
44. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] / Г. Е. Сухарева. - М. : Медгиз, 1959. - 406 с.

45. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова. – М. : Интор, 1998. – 110 с.

46. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. – М.: «Юристъ», 1997. – 256 с.

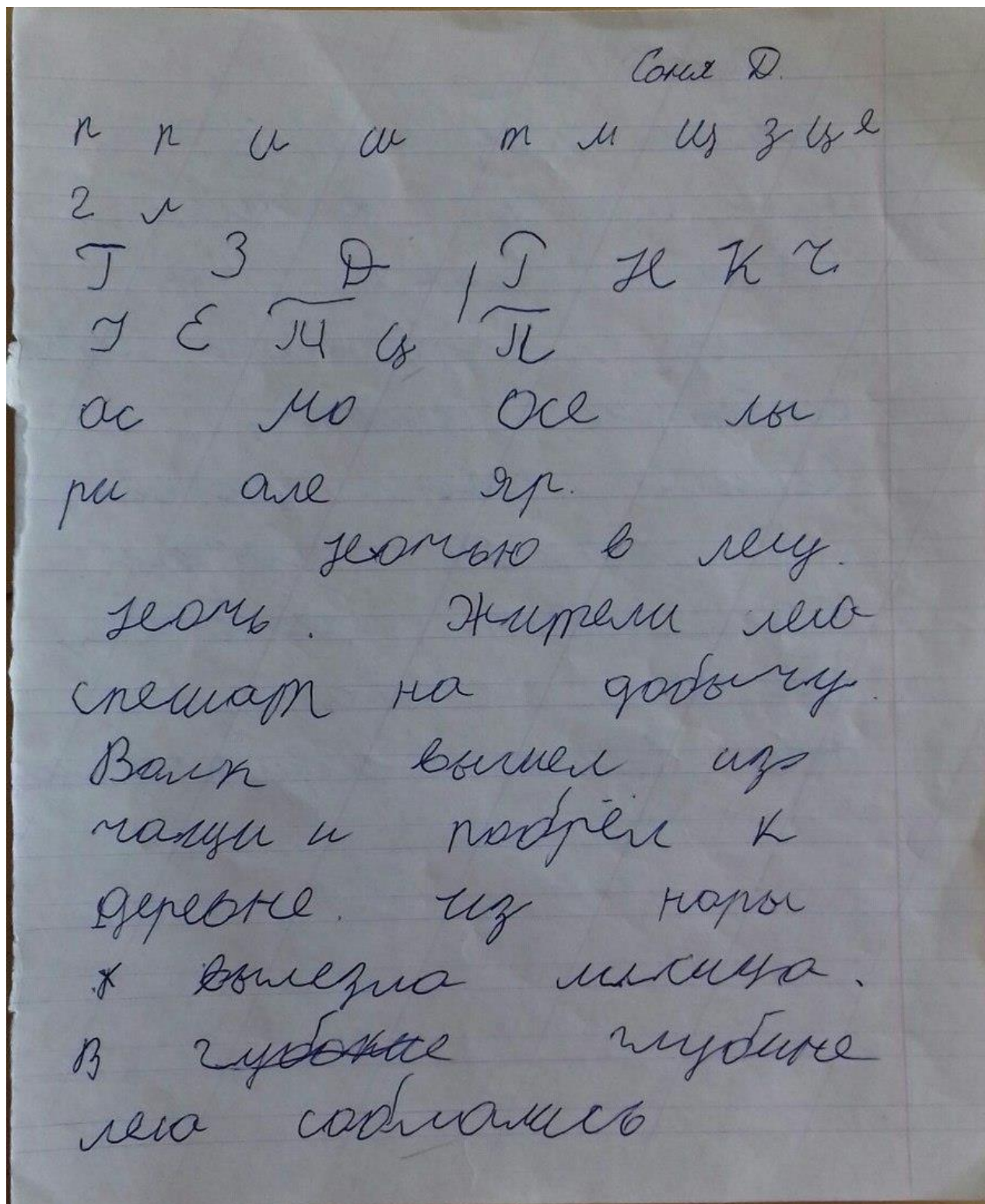
## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

	Виды трудностей	Возможные причины
1	Трудности формирования зрительного образа буквы (трудность запоминания конфигурации графического элемента)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия;</li> <li>• недостаточная сформированность зрительной памяти;</li> <li>• несформированность механизмов организации деятельности;</li> <li>• <i>недостатки методики обучения (опора на принцип механического копирования);</i></li> <li>• <i>форсирование темпа обучения</i></li> </ul>
2	Трудность формирования правильной траектории движений при выполнении графического элемента	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия;</li> <li>• недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций;</li> <li>• недостаточная сформированность моторных функций;</li> <li>• недостаточная сформированность зрительной памяти;</li> <li>• <i>форсирование темпа обучения;</i></li> <li>• <i>неадекватность методики обучения</i></li> </ul>
3	Неспособность скопировать графический элемент, букву (неровные штрихи, тремор)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность моторных функций;</li> <li>• недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций;</li> <li>• <i>несоответствие методики обучения</i></li> </ul>
4	Ошибки в пространственном расположении элементов букв (вертикальных, горизонтальных, зеркальное письмо)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия;</li> <li>• недостаточная сформированность зрительной памяти</li> </ul>
5	Не «видит» строку, нарушает соотношение элементов буквы, путает буквы ( <i>в–д</i> ), пишет лишние элементы: <i>и–ш, л–м</i> ) или, наоборот, недописывает	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия;</li> <li>• недостаточная сформированность зрительной памяти;</li> <li>• <i>неадекватность методики обучения;</i></li> <li>• <i>форсирование темпа обучения;</i></li> <li>• <i>сильное функциональное напряжение, утомление, трудность концентрации внимания;</i></li> <li>• <i>несформированность механизмов</i></li> </ul>

		<i>организации деятельности</i>
6	Неустойчивый почерк (неровные штрихи, различная высота и протяженность графических элементов, большие, растянутые, разнонаклонные буквы, тремор)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность моторных функций;</li> <li>• нарушение зрительно-моторных координаций;</li> <li>• <i>неадекватность методики обучения;</i></li> <li>• <i>форсирование темпа обучения, выраженное функциональное напряжение, утомление</i></li> </ul>
7	Сильный нажим, тремор, нестабильность графических форм	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность моторных функций;</li> <li>• нарушение координации движений;</li> <li>• <i>неправильная поза, неправильное положение ручки;</i></li> <li>• <i>сильное утомление, функциональное напряжение, неадекватность методики обучения</i></li> </ul>
8	Ошибки при письме, пропуски согласных и главных букв (определенного характера) замены согласных букв близких по звучанию ( <i>з-с, г-к, б-п, д-т</i> и т.д.) Недописывание букв, слогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Несформированность фонетико-фонематического восприятия;</li> <li>• трудности звуко-буквенного анализа;</li> <li>• <i>форсирование темпа обучения</i></li> <li>• Недостаточная сформированность фонетико-фонематического восприятия;</li> <li>• трудности звуко-буквенного анализа;</li> <li>• <i>форсирование темпа обучения;</i></li> <li>• Трудности концентрации внимания;</li> <li>• <i>форсирование темпа обучения</i></li> </ul>
9	Не использует правила (заменяет буквы, сливает предлоги и слова, не ставит точку – не разделяет предложения и т.п.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Несформированность механизмов организации деятельности (регуляции и контроля деятельности);</li> <li>• выраженное функциональное напряжение, утомление;</li> <li>• <i>трудности концентрации внимания, низкая;</i></li> <li>• <i>неустойчивая работоспособность;</i></li> <li>• <i>непосильный темп;</i></li> <li>• <i>педагогические недоработки (не усвоенные правила)</i></li> </ul>
10	Ухудшение почерка, пропуски, замены и т.п. при письме под диктовку	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность звуко-буквенного анализа;</li> <li>• <i>низкая, неустойчивая работоспособность;</i></li> <li>• <i>слишком быстрый темп письма</i></li> </ul>

11	Ухудшение почерка, замены и т.п. при списывании	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Недостаточная сформированность зрительно-моторных координаций;</li> <li>• недостаточная сформированность зрительной памяти;</li> <li>• <i>выраженное напряжение, утомление;</i></li> <li>• <i>неадекватный (быстрый) темп деятельности</i></li> </ul>
12	Очень медленный темп письма	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Трудности звуко-буквенного анализа;</li> <li>• недостаточная сформированность координации движений и зрительно-моторных координаций;</li> <li>• индивидуальные особенности темпа деятельности;</li> <li>• <i>низкая, неустойчивая работоспособность;</i></li> <li>• <i>трудности концентрации внимания</i></li> </ul>

Обучающийся 1



зайцы играют и  
учатся в часу  
дети учатся на  
пру. Серёжа и Лера  
собирали цветы.  
Сама роса на траве  
Т мими лочок.  
Он ловит бабочку.  
Тара всегда.  
Для Дети идут дома



Кристина П.

к и ш т м ц з ж ч л з л  
Т З Q P H K Ч У Е П У И  
П

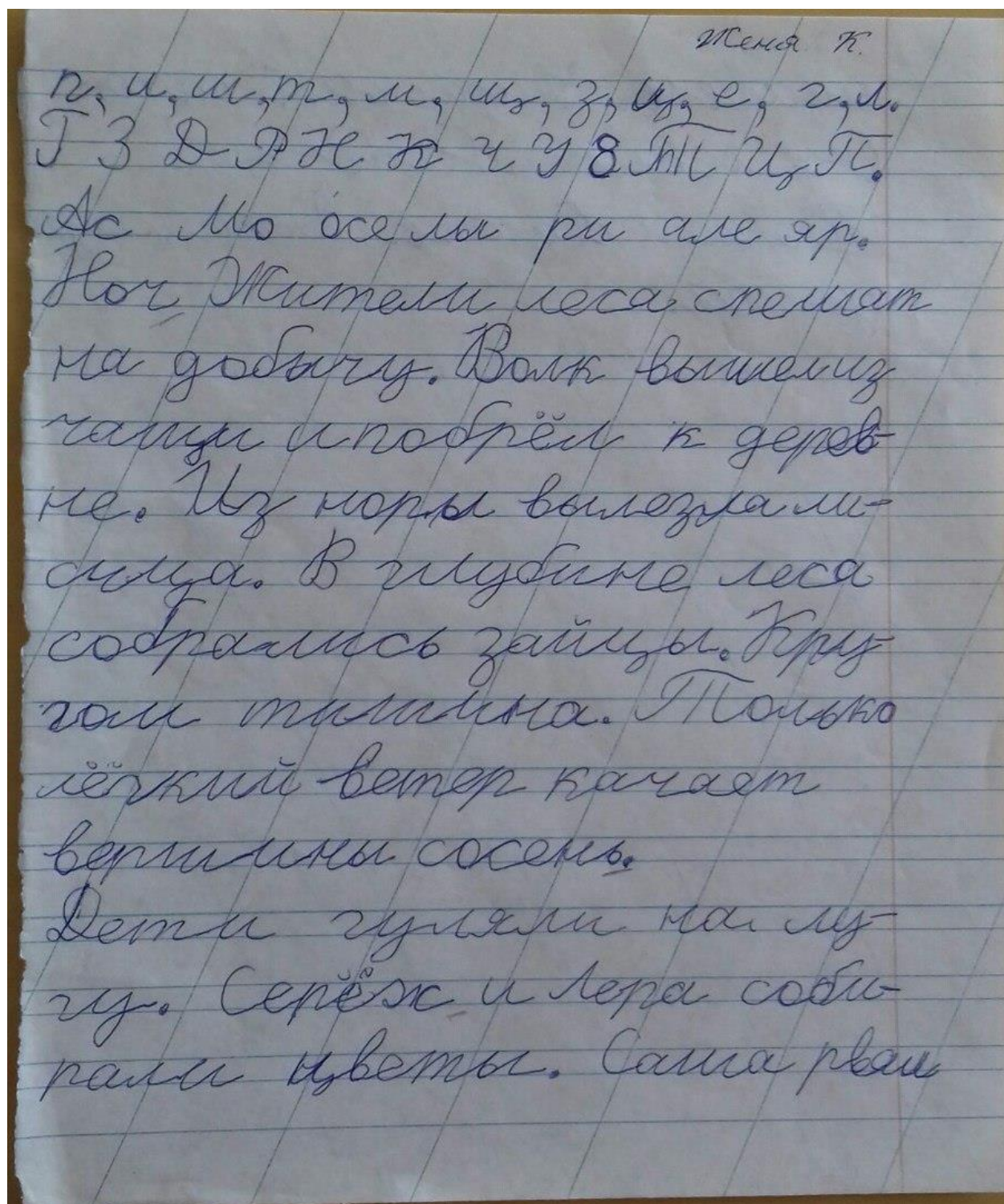
Ас мо осе лог ри але яр  
Ночью в лесу

Ночь. Жители леса спят  
на дощечку. Вальс вошел  
из чащи и пошёл к де-  
ревням. Из норы вылезло  
мышь. В глубине леса  
соборались зайцы. Кружа  
тишина. Тёплый лесский  
ветер качает вершины  
сосен.

Дети гуляли на луку.



Серёжа и Лера собирали  
цветы. Саша рвал тра-  
веру. У Миши чайник. Он  
ловит бабочку. Тора  
обедает. Дети играют го-  
мой,





щавель. Умейший сачок.  
Он ловит бабочку.  
Пора обедать. Дети идут  
целой.

многом

и многом

ТЗДТЖЖУУПЧУП

асмоаселрндалеж

Ночью в лесу.

Ночь, Мелким лесом шелмат  
на дождю, Волк вошел  
тащи и подрёл к деревне. Из  
гора вошел на миса. В  
густом лесу соотренись зайцы.  
Кругом тишина. Покоса  
лёгкий ветер качает вер-  
шины сосен.

Дети гуляют на полях.  
Зарянка и лера аябсирати  
у ветра. Сани в санях.



Милый мой, мы с тобой  
уже. Когда оденем. Дену и  
двой.

Юра Ж.

К и ш т и ц з с е г л  
Г З Д Р Ж Ж Ч Ч Е П Ц П

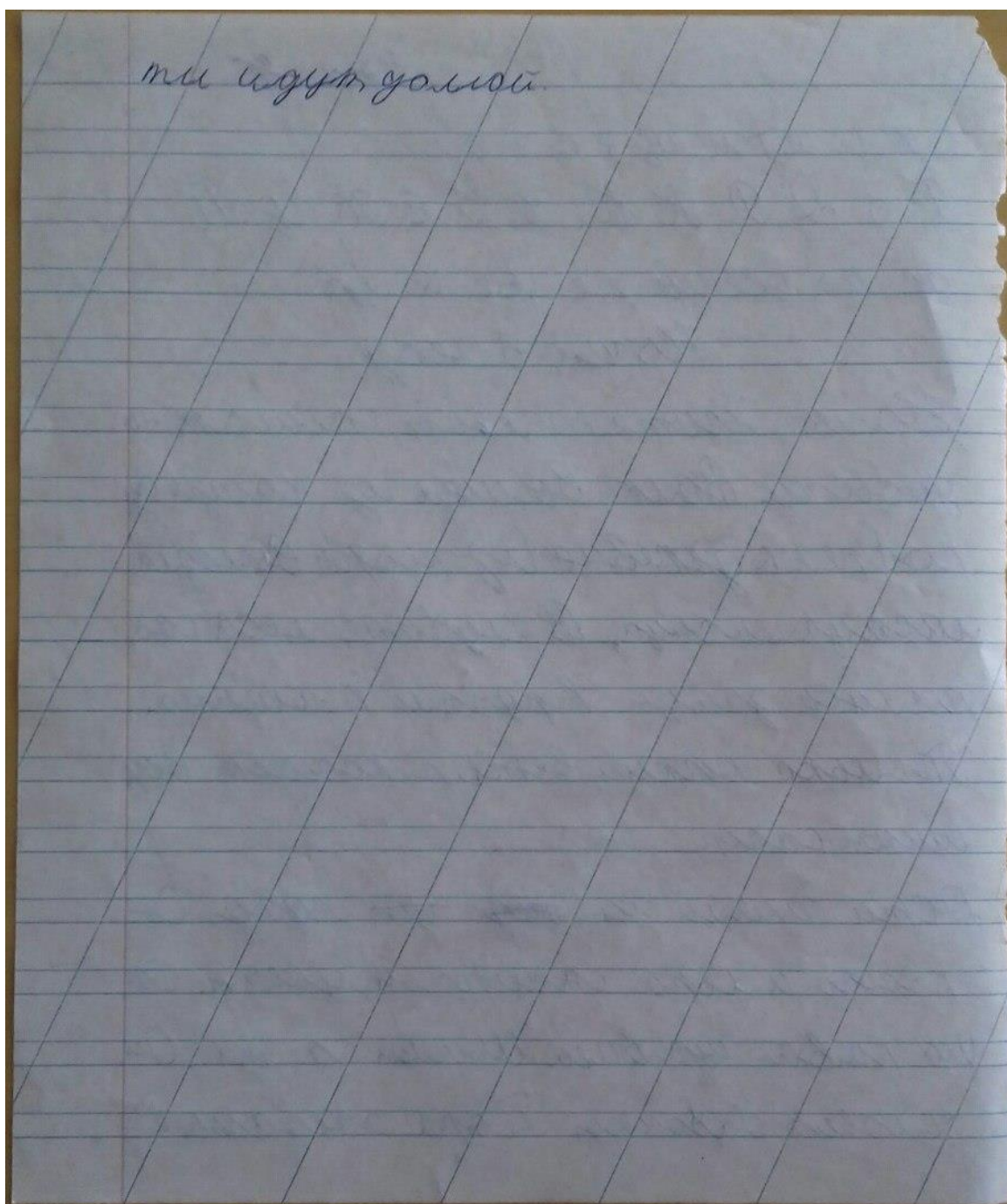
ас мо осе лы ре ле & ар

Ночью в лесу

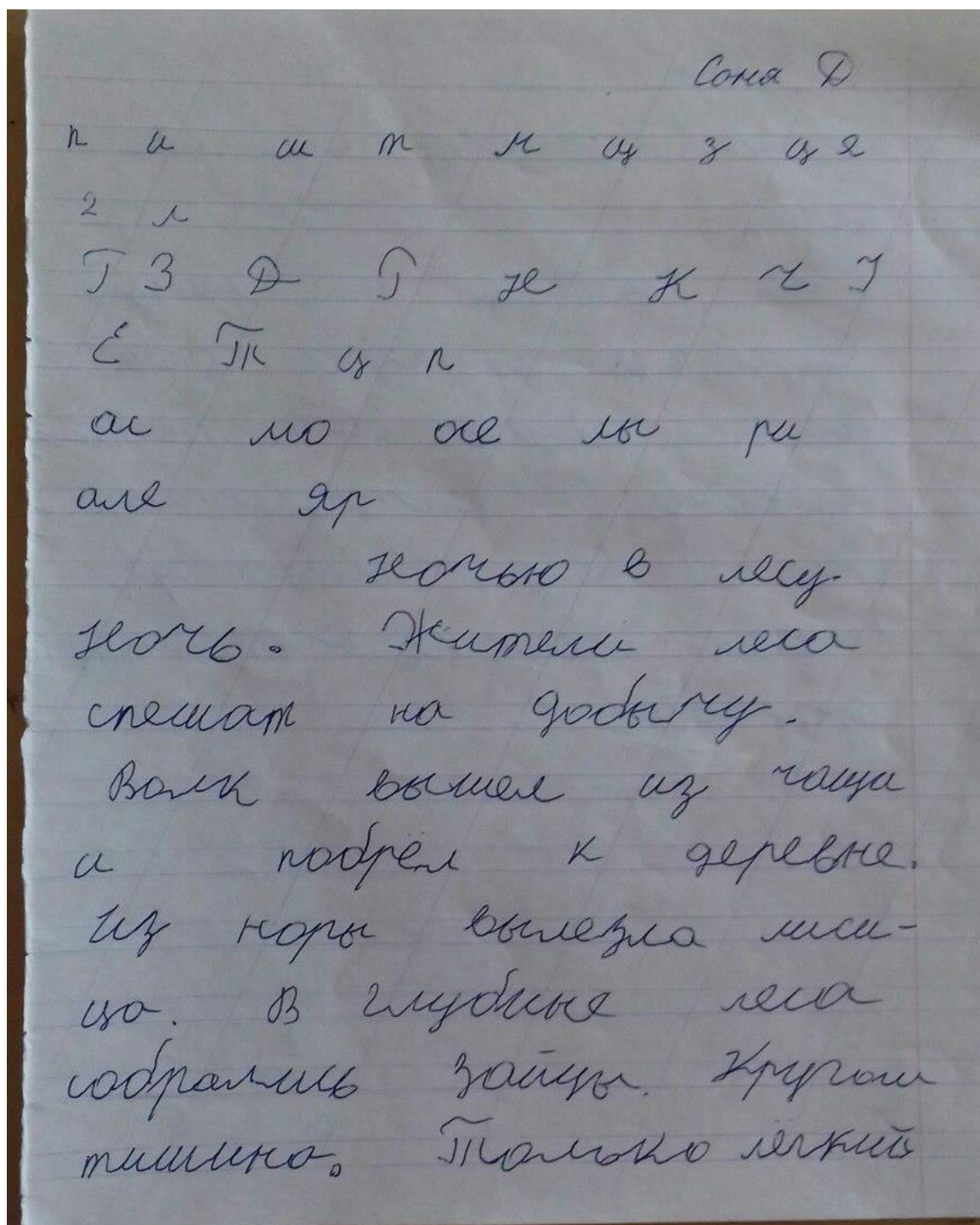
Ночь. Жители леса спешат на  
добычу. Волк вышел из чащи и  
пошёл к деревне. Из норы вылезла  
лиса. В глубине леса со-  
рвались зайцы. Кругом тишина.  
Только лёгкий ветер колышет вер-  
шины сосен.

Дети гуляют на ~~улице~~ <sup>улице</sup> луку. Се-  
рёжа и Лера собирают цветы. Са-  
ша разводит улиток. У Миши сачок. Он  
ловит бабочек. Тара обедать. Де-





## Обучающийся 1





ветер качает вершины  
сосен.

Дети гуляют на лугу.

Серёжа и Лера соби-  
рали цветы, собрали ром-  
шавель, 3 мими сапож.

Ох ловит бабочку.

Тора одетая. Дети идут  
домой.

Кристина III

п и ш т м ц з ч е з  
 л  
 т з д р н ж ч у е пт ц  
 п

Ас мо осе мр ри але яр.  
 Ночь. Жители леса спешат  
 на доброту. Вак вемен  
 из томи и томи и парей  
 к деревни. Из коря волзю  
 мшица. В шубе леса  
 сообрались зойцы. Кругом  
 тишина. Палько лёгкий  
 ветер качает верхнюю  
 сосен.



Дети учили на муз.  
Серёжа и Лера собирали  
цветы. Само рвал шавель.  
У Миши сачок. Он ловит  
бабочку. Пора обедать.  
Дети идут домой.

Женя Ж.

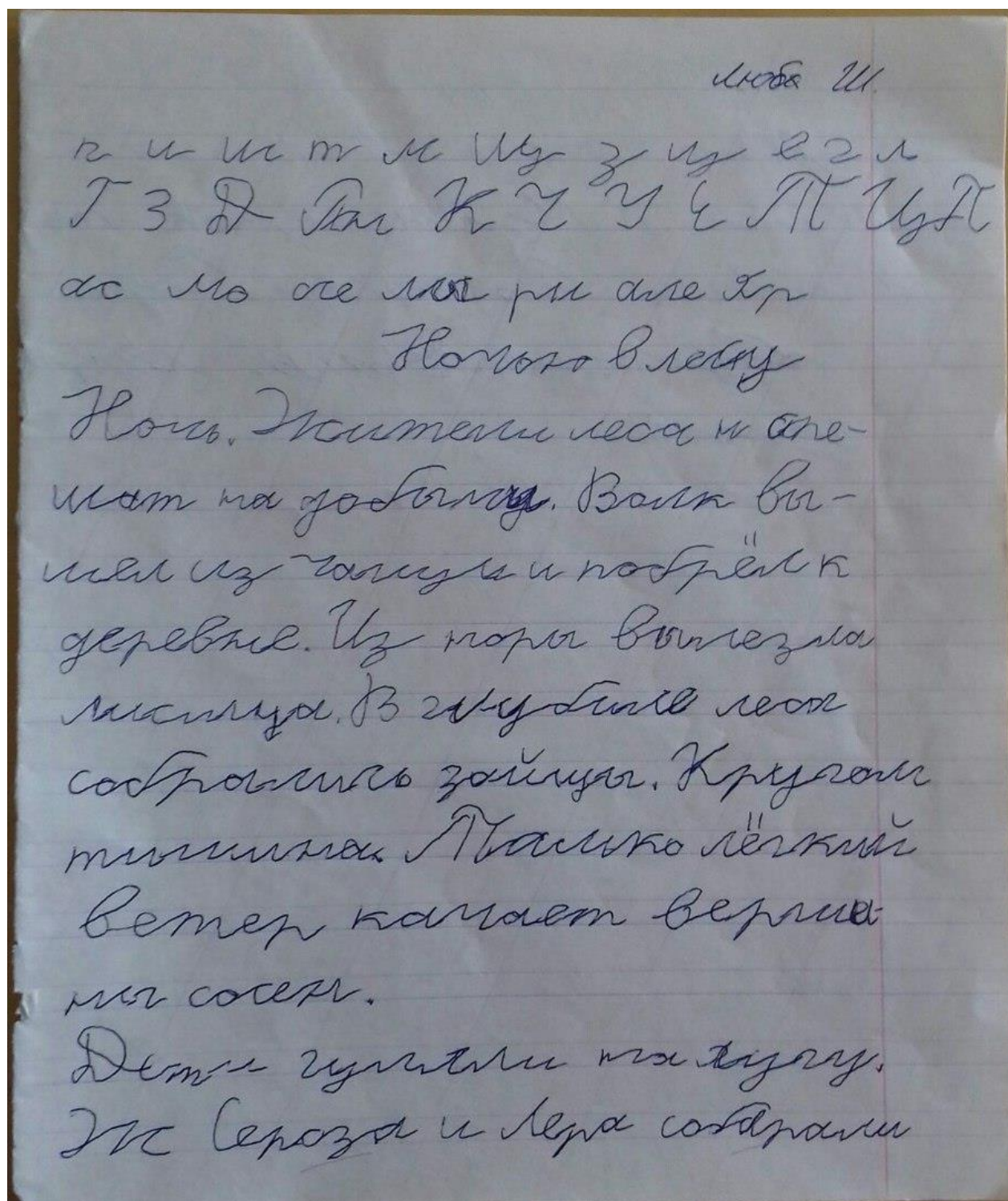
к и и т м и з и з л  
Т З Д Р Н К Ч У Е П Ц П  
А с м о с е и ы р и а л е а р  
Ночью в лесу.

Ночь. Жители леса спешат  
на добычу. Волк вышел из  
таицы и пошёл к дерев-  
не. Из норы вылезла мышь.  
В глубине леса соб-  
рались зайцы. Кругом  
тишина. Только лёгкий  
ветер качает верхушки  
сосен.

Детки гуляют на лугу.  
Серёжа и Лера собирают



цветы. Саша рвал шавель  
уличный сачок. Он ловит  
бабочку. Тора обедает.  
Дети идут домой.





цветов. Саша явил иза-  
вень. У Миши сачок. Он  
ловит бабочку. Кора  
обедать. Дети играют  
домой.

Ж Жж жж

А И Ш Т М Ц З Ч Е З Л  
Т З Д Р Ж Ж Ч У Е П Ц  
П

ас мо осе лы ри алл ар

Ночью лесу.

Ночь. Искатели леса спешат  
на добычу. Волк вышел из ча-  
щи и побрёл к деревне. Из норы  
вылезла мышь. В глубине леса  
собрались зайцы. Кругом тишина.  
Только лёгкий ветер качает верши-  
ны сосен.

Дети гуля<sup>ли</sup> на лугу. Серёжа и  
Лера собирали цветы. Саша работал  
жаворо<sup>нь</sup>. У него сачок. Он ловит



бабушку. Пора одевать. Дети идут  
галош.